

DECOLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES DA ETNIA GAVIÃO

Andréia Maria Pereira¹
Ruth Pavan²

Resumo: Este artigo analisa as possibilidades de construção de um currículo intercultural crítico que contribua para a decolonização da educação escolar indígena. Os indígenas têm definidas as características do currículo que querem construir com suas comunidades: um currículo específico, que expresse os aspectos socioculturais e linguísticos do seu povo, mas que dialoga com as diferentes culturas não indígenas, assim promovendo uma educação intercultural crítica e decolonial.

Palavras-chave: Professores Indígenas.; Currículo; Decolonialidade; Educação Escolar Indígena.

Decoloniality and indigenous education: a dialogue with Gavião ethnicity teachers

Abstract: This paper analyze the possibilities of construction of a critic intercultural curriculum to contribute to the decolonization of the indigenous school education. Indigenous peoples have defined the characteristics of the curriculum they aim to have in their communities: a specific curriculum that expresses the social, cultural and linguistic aspects of their people, but able to dialogue with different non-indigenous cultures, thus favoring intercultural, decolonial, critic education.

Keywords: Indigenous Teachers; Curriculum; Decoloniality; Indigenous School Education.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos um recorte de pesquisa realizada com professores indígenas Gavião que habitam a Terra Indígena Igarapé Lourdes, em Ji-Paraná (RO). Enfatizamos, inicialmente, uma abordagem teórica das diferenças culturais e as possibilidades de construção de um currículo

¹ Secretária de Estado da Educação de Rondônia (floresdeandrea@gmail.com)

² Universidade Católica Dom Bosco (ruth@ucdb.br)

intercultural crítico que contribua para a decolonização da educação escolar indígena.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, e os procedimentos de coleta de dados estão em consonância com ela. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com professores indígenas Gavião do estado de Rondônia, e observação dos e nos espaços escolares. A pesquisa de campo ocorreu inteiramente na aldeia. Os professores entrevistados optaram por manter seus nomes próprios nas entrevistas. Foram entrevistados sete professores e uma professora, todos da etnia Gavião, que trabalham na escola de sua comunidade.

Em diálogo com autores que defendem o currículo intercultural crítico e teóricos que apontam para a construção de uma educação escolar indígena decolonial, analisamos como os professores e a professora da etnia Gavião percebem o currículo da escola. A análise evidencia os desafios da ressignificação do currículo da escola indígena Gavião para seus professores.

Nas considerações finais, mostramos que a postura decolonial dos professores e professora indígenas Gavião é um processo de construção e reconstrução do currículo diante da colonialidade do poder.

O LUGAR TEÓRICO

A construção de um currículo intercultural crítico para as escolas indígenas requer a problematização das relações de poder que excluem e subalternizam as diferenças culturais e linguísticas dos povos indígenas e de outros grupos culturais. No currículo colonialista, ignoram-se as diferenças étnicas, culturais e cognitivas, entre outras, e subalternizam-se os saberes e valores dos alunos, que são submetidos a práticas controladoras do fazer pedagógico hegemônico. Esse processo de subalternização e invisibilização sofrido ao longo da história impulsiona esses grupos/povos a lutarem por outras pedagogias, outros currículos, outras escolas. Isso implica superar a condição de marginalizado, excluído, desigual, imposta pelo currículo hegemônico desde o período colonial (ARROYO, 2012).

A cultura ocidental sempre oprimiu grupos/povos; no entanto, cabe salientar que, “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens

proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 1987, p. 43). Isso significa que eles não se mantêm paralisados diante das relações de poder/saber exercidas pela cultura hegemônica. “Da mesma forma, pode-se dizer que, apesar da hegemonia do currículo [...] o currículo da multiplicidade/heterogeneidade não deixa de ser produzido” (TEDESCHI; PAVAN, 2015, p. 186). Por isso, precisamos ter “coragem, força e vontade ética para assumir os riscos e errâncias da produção de vários currículos da diferença” (CORAZZA, 2002, p. 112). Historicamente, conforme dissemos, o currículo não só ignora muitas vezes a diferença, como também trabalha na perspectiva da negação das diferenças.

As diferenças são constantemente produzidas por relações de poder; por isso, não devem simplesmente ser toleradas e respeitadas – é preciso desenvolver uma análise crítica dos processos pelos quais as diferenças foram/são produzidas. Por isso, um currículo intercultural crítico “não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer [...]” (SILVA, 2010, p. 88). Ainda nesse sentido, Koff (2016, p. 308) afirma que “o esforço e as implicações para se lidar e/ou trabalhar com as diferenças culturais na escola vão muito além do simples reconhecimento de que essas diferenças existem”. A autora enfatiza que essas diferenças precisam fazer parte das práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas na escola. Sendo assim, não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade: é necessário questioná-las e buscar discussões que ampliem a forma de convivência com as diferenças. Essa convivência nem sempre será harmoniosa, devido aos debates e embates necessários para que se estabeleçam relações menos opressoras, preconceituosas e excludentes.

As relações opressoras impostas aos povos indígenas desde a dominação colonial têm sido combatidas mediante o diálogo estabelecido entre os saberes historicamente legitimados na instituição escolar e os tradicionais de cada povo indígena, ao contrário dos conhecimentos monoculturais, pelos quais, desde o início da colonização, os povos indígenas eram considerados em transição, ou seja, destinados ao desaparecimento total, com sua integração ou assimilação pela cultura ocidental. Graças à força, determinação, resistência e protagonismo desses povos, isso não aconteceu, e o que houve foi “a superação do fantasma do desaparecimento gradual dos povos indígenas” (BANIWA, 2006, p. 80). Apesar do extermínio de diversos povos indígenas, muitos conseguiram resistir e sobreviver, lutando para permanecer em um território que já foi totalmente deles. Segundo Baniwa (idem, p. 84), os povos indígenas lutam constantemente

para “manter e garantir os direitos já adquiridos [...] [lutam] por outros direitos que precisam ser conquistados para consolidar a perspectiva étnica de futuro, enterrando de vez a ameaça de extinção desses povos”.

A oferta de educação escolar indígena aos povos indígenas deixou de ser uma imposição colonial e passou a ser um instrumento de fortalecimento das culturas e identidades indígenas, podendo reforçar seus projetos socioculturais, sua autonomia e sua alteridade. Nas palavras de Nascimento:

O modelo reativo da educação escolar dos índios vem buscando, dessa maneira, promover o protagonismo e a autodeterminação dos povos indígenas em seus processos de escolarização. A construção discursiva que tem possibilitado a busca pela realização de tal intuito encontra amparo nos diplomas legais que têm orientado a política nacional de educação escolar indígena. Esta política tem dado mostras de como se pode construir organizações curriculares de maneira plural e descentralizada, ainda que orientada por princípios comuns. Nos currículos das escolas indígenas, as demandas postas por reconhecimento e por direitos diferenciados podem ser um importante contraponto no horizonte de uma narrativa curricular hegemônica, no mínimo, desatenta às diferentes presenças nas salas de aula, bem como aos diferentes projetos escolares e societários (2017, p. 387).

O currículo da escola indígena contrapõe-se ao currículo eurocêntrico, hegemônico e monocultural tradicionalmente imposto pelos colonizadores mediante práticas assimilacionistas. Trata-se de uma luta pelo processo de decolonialidade, que, “em todas as dimensões, está indissolivelmente ligado à interculturalidade, fundamento teórico incontornável para um diálogo inter-epistêmico [sic]”, afirmam Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 18). Isto significa reconhecer e respeitar diferentes lógicas/produções de conhecimentos, ou seja, o diálogo entre os diferentes conhecimentos, sem hierarquizá-los.

Segundo Spivak (2014, p.16), é preciso “criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a).” Os sujeitos subalternos são excluídos, e sua cultura é considerada menos importante na sociedade hegemônica e monocultural, onde lhe é negado o direito de falar, ser ouvido e valorizado. Novamente, destacamos o povo indígena participante desta pesquisa, que assim como tantos outros, luta por melhores condições de sobrevivência física, étnica e cultural de suas comunidades. O indígena Baniwa (2006) afirma que o órgão indigenista oficial que tinha a tutela dos povos indígenas, “com o discurso e a prática

assimilacionista e paternalista, não fora capaz de garantir o mínimo de condições de sobrevivência às comunidades indígenas” (p. 157).

A resistência dos povos indígenas dá-se pela capacidade de subversão que eles têm diante da opressão, discriminação e exclusão social vivenciadas há mais de cinco séculos. Nesse sentido, cabe assinalar que, no currículo intercultural crítico, se propõe relações de diálogo com diferentes grupos culturais e conhecimentos.

O campo do currículo intercultural crítico permite questionar a lógica hegemônica de educação escolar, possibilitando uma educação escolar intercultural crítica e decolonial que defende o reconhecimento das diferenças, pois, “na diferença, todos podem ampliar as próprias possibilidades de crescimento, sendo mais, sendo únicos e plurais, tecendo juntos uma outra história para a humanidade” (SERPA, 2011, p. 156). Conforme Nascimento (2004), a diferença

deve ser trabalhada não como elemento de transição, mas como eixo curricular, concebendo as comunidades indígenas como sociedades historicamente firmadas, cuja diferença define sua singularidade, suas determinações específicas, que não estão imersas, no entanto emergem para compor com outras particularidades, pela inclusão, uma totalidade social (p. 22).

A escola indígena, com o protagonismo de seus/as professores/as e comunidade, tem exercido um papel fundamental na desconstrução da matriz colonial, assim como na construção de um currículo intercultural crítico para a educação escolar decolonial dessa comunidade: “a interculturalidade possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a decolonialidade e a transformação” (SACAVINO, 2016, p. 193). A interculturalidade crítica, além da proposta de novos temas para o currículo e as práticas pedagógicas, poderá promover transformações sociais, políticas, culturais e históricas. Como afirma Luciano (2017),

Não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de culturas e

civilizações. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares onde ainda encontramos à luz do dia e escrito nos livros científicos tais preconceitos, já há algum tempo abolidos em nossa legislação (LUCIANO, 2017, p. 304).

É preciso romper com essa herança colonialista e afirmar modos outros de ser, estar e conviver. Desconstruir essa tendência monocultural, eurocêntrica, homogeneizadora que o autor destaca torna-se necessário para dar outros rumos à educação escolar indígena. E a escola precisa ser um instrumento de valorização das línguas e culturas indígenas para que esse objetivo seja atingido; afinal, é um desafio enfrentar, resistir e superar as práticas colonialistas praticadas desde a chegada dos colonizadores ao território brasileiro. Para Luciano (2017, p. 305), “particularmente a escola indígena (escola da/na comunidade indígena) assume um papel essencial e focal nessa complexa missão, da qual não pode se eximir”.

Concordamos com Baniwa (2006) quando vê na escola indígena, com a participação de seus professores, professoras indígenas e comunidade, a possibilidade de uma educação decolonial para os povos indígenas. Acreditamos que a educação escolar indígena constrói seus currículos na perspectiva da diversidade de saberes e práticas pedagógicas, contrariando, assim, a matriz colonial de opressão, exclusão e extermínio dos povos indígenas. Ainda nesse sentido, Nascimento (2017) defende que, dessa forma, se coloca

[...] a escola a serviço da comunidade, do meio social em que ela se encontra situada. noutros termos, é a dimensão política da escola e do seu currículo que ganha evidência. pode-se dizer ainda que as escolas indígenas, ao lado de outros projetos de escolarização, situam social, cultural, geográfica, histórica e politicamente a instituição escolar (NASCIMENTO, 2017, p. 386).

Diante das afirmações de Nascimento (2017), Baniwa (2006), Serpa (2011), Sacavino (2016) e outros autores que estudam e discutem o currículo, com quem já dialogamos neste texto, acreditamos que o currículo intercultural crítico contribui para a desconstrução da matriz colonial e para a construção de uma educação decolonial dos povos indígenas.

EDUCAÇÃO INDÍGENA DECOLONIAL: O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

Neste item, explicitamos nosso diálogo com os professores indígenas, conforme anunciamos na introdução, sobre o currículo que eles constroem cotidianamente na escola.

O professor Jeferson diz que conversa com seus alunos e alunas sobre as diferentes culturas. Segundo ele, é importante que a escola discuta sobre isso, e os alunos e alunas precisam saber que existem muitas outras culturas além da sua. Para o professor, aprender sobre a cultura do outro não quer dizer esquecer ou desprezar a sua. O “pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. [...]” (MIRANDA E RIASCOS, 2016, p. 551). Entendemos que “opções fronteiriças” são importantes, implicando “[...] disputas, confrontos e resistências, que ocorrem no arrolamento íntimo na relação passado-presente, obedecendo em grande medida a aspectos culturais, econômicos, políticos” (LEITE; BALLER, 2015, p. 296). Como afirma o professor, não podemos nos esquecer “da origem, da raiz do nosso povo” (Professor Jeferson Gavião, Entrevista, 2017), mas também não é possível ignorar o que está presente na vida das crianças, como afirma ele:

Alguns anos atrás, os professores falavam que não precisava trabalhar com os nomes dos animais que não existem na aldeia, mas hoje, como a tecnologia, chegou na aldeia. Se você desenha um elefante no quadro, o aluno já sabe, está entendendo? Se desenhar um animal que não existe na aldeia ou que nem exista no Brasil, o aluno já conhece, porque ele vê na televisão, no celular, no computador. E, para mim, é importante porque, se o aluno não indígena tem esse direito de estudar assim, mais avançado, eu acho que o índio também tem.

Durante o período de observação na pesquisa, tivemos a oportunidade de observar também algumas aulas na turma de alfabetização, que é composta pelo 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, constituindo-se assim, uma turma multisseriada. Há também outras composições de turmas multisseriadas nas escolas indígenas Gavião, como, por exemplo, 2º, 3º e 4º anos; 2º, 3º e 5º anos.

A escola formal mesmo que desenvolvida por professores indígenas constitui-se em outro grupo/espço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências

diferentes – horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo); entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois se trata de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 129).

As observações do fazer pedagógico dos professores indígenas Gavião constituíram-se, entre outros, como campo desta pesquisa. Dentre as aulas observadas, descreveremos uma na qual o professor estava trabalhando o corpo humano com as crianças, que tinham entre seis e oito anos. Ele desenhou no quadro a figura de um ser humano e chamava os alunos à frente para mostrar as partes que compõem o corpo humano. Primeiro, chamou uma criança, apontou para a cabeça e perguntou em língua materna como se chamava essa parte do corpo, e todos responderam em língua materna *pahdar* (cabeça). Em seguida, ele escreveu no desenho do quadro “cabeça” em língua materna e em língua portuguesa. Assim, foi convidando os alunos e alunas e nomeando cada parte do corpo humano: *pané piáv* (orelha), *pami* (nariz), *págo* (boca), *parabe’kali* (dedos). Ao nomearem os dedos, eles contaram quantos dedos havia na mão e no pé, e quantos dedos havia ao todo (Caderno de Campo, 2018). Foi uma aula muito animada, com os alunos e alunas indo até a frente da sala de aula, levantando-se da carteira para contar, bater palmas; enfim, foi interessante observar o livre movimento das crianças dentro da sala de aula, conversando, brincando com seus coleguinhas, saindo para tomar água ou ir ao banheiro, sem protocolos ou regras rígidas impostas pelo professor.

Segundo Freire (2011, p. 111), “o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*”. Esse saber escutar é muito comum entre os professores e professora indígenas Gavião participantes desta pesquisa. Durante o tempo em que estivemos em campo, não observamos nenhuma situação de discussão e imposição entre professores, professora, alunos e alunas. Pelo contrário, vimos situações recorrentes em que o diálogo prevaleceu entre eles. Nesse sentido, ressaltamos que, na perspectiva decolonial, há a necessidade de “restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 20-21).

Para Bortoni-Ricardo, “quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada

domínio” (2004, p. 23). É importante reconhecermos que o fato de o aluno e a aluna indígena não compreenderem muito bem a língua portuguesa se deve a que dominam e utilizam sua língua materna e marcam o território sociocultural que ocupam dentro da escola e de sua comunidade.

Em relação ao domínio da língua portuguesa, o professor José Gavião argumenta que os indígenas não a entendem muito bem porque não é sua primeira língua e, por isso, vão aprendendo devagar. No entanto, ele acredita que, se o não indígena for estudar na escola indígena, também terá dificuldade com a língua indígena, que é diferente de sua língua materna (língua portuguesa). Afinal, “nossa primeira língua é a língua do povo Gavião, que é considerada a mais importante, porque o professor indígena não pode chegar à sala de aula, numa escola indígena, falando língua portuguesa para os alunos” (Professor José Gavião, Entrevista, 2018). O professor aponta o que outros professores que nos concederam entrevista também salientaram: a importância da língua materna para a comunicação e compreensão de todos os conteúdos trabalhados na escola indígena. Ele ressalta que todas as suas explicações são em língua materna, pois acredita que assim seus alunos e alunas compreendem mais e melhor o que ele está trabalhando. Por isso, a presença do professor e professora indígena é indispensável na sala de aula da escola indígena. Os professores e professoras indígenas buscam ressignificar sua prática pedagógica constantemente, o que os impulsiona para o desenvolvimento da educação intercultural em suas escolas. Padilha (2004, p.243) esclarece:

na educação intercultural, os diferentes sujeitos estabelecem relações permanentemente, criam condições de superação dos seus próprios problemas, ressignificam e atualizam os problemas e a si próprios, bem como a forma de encarar a sua própria realidade e as suas atitudes diante do seu viver.

Para o professor José Gavião, “os alunos indígenas são todos quietos, não bagunçam, mas os não indígenas bagunçam muito, ficam gritando” (Professor José Gavião, Entrevista, 2017). Para o professor, essa diferença é cultural,

porque na nossa cultura, na cultura do povo Gavião, existem os conselhos dentro de sua casa, os mais velhos, o pai, a mãe, a vó, o vô já dão conselhos desde pequenos para seus filhos não bagunçarem, não brigarem com o outro, não roubarem. Existem esses conselhos desde a época dos povos ancestrais, acho que deve ser isso.

Essas questões culturais destacadas por ele são consideradas pelos professores e professoras para melhor compreenderem o universo de seus alunos e alunas no contexto da educação escolar indígena. As diferenças precisam passar pelo processo de “problematização e questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização e assimetria entre os grupos culturais” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 109).

A professora Matilde Gavião afirma que existem muitas diferenças entre as escolas indígenas e não indígenas. Para ela, “a escola indígena trata de uma educação específica e diferenciada, a qual é totalmente diferente por ser indígena [...]” (Professora Matilde Gavião, Entrevista, 2017). Ressalta que, na escola não indígena, a alfabetização é trabalhada só com a língua portuguesa e que os conteúdos são do não indígena.

Porém, na escola indígena, são trabalhados os conteúdos referentes à cultura indígena e não indígena. O “projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 21). É importante lembrar que as diferenças não existem apenas entre as escolas indígenas e não indígenas, haja vista que a educação escolar indígena também não é única. Ou ainda, como afirma Bonin (2012, p.36), “as maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir.”

Na escola indígena, “os sabedores [sábios da cultura] participam, os anciãos participam e ajudam os professores na educação escolar indígena sobre a cultura, sobre os mitos, sobre os costumes” (Professora Matilde Gavião, Entrevista, 2017). Essas práticas pedagógicas existentes na escola indígena Gavião fazem-nos lembrar as palavras de Freire (2011), que nos orienta que ensinar não é transferir conhecimento, mas construir juntos. Entendemos que os professores, a professora e os demais membros da comunidade se empenham em ensinar para suas crianças, adolescentes e jovens por meio da convivência, da observação e da participação na cultura de seu povo. Dessa forma, são questionadas “[...] as assimetrias vigentes, a colonialidade do poder e do saber: reconhecer e fortalecer o que é próprio; assumir um pensamento próprio, [...], experimentar inversões; questionar as identidades e a diferença colonial” (MIRANDA E RIASCOS, 2016, p. 557). Concordamos com as

autoras quando afirmam: “a insurgência possibilita a descolonização de si, o que implica novas condições sociais de poder, de saber e de ser” (idem, p. 557).

Para a professora Matilde Gavião, as diferenças são importantes na hora de ensinar. Ela afirma que, na escola indígena, os professores e professora trabalham os conceitos de forma indissociável do contexto. Explica que a maior parte das atividades é realizada juntamente com a comunidade: “as nossas indígenas vêm para a escola e chamam todos os alunos para fazer a preparação de uma comida típica do povo Ikolen [Gavião na língua indígena]” (Professora Matilde Gavião, Entrevista, 2017). Segundo ela, é muito bom aprender na prática, e considera importante comer uma comida preparada pelos alunos e alunas e ensinada com a participação e colaboração de algumas indígenas. Ela relata que, quando vão ensinar a fazer *macaloba* (bebida tradicional indígena), as mulheres que sabem vão para a roça com as crianças, tiram a mandioca da terra, carregam-na e participam de toda a preparação na escola. As práticas relatadas pela professora também demonstram o protagonismo dos professores, professoras e comunidade no desenvolvimento das atividades da escola indígena, o que representa importante papel para a criação de um currículo decolonial, conforme referimos anteriormente.

No pátio da escola, elas fazem, e os próprios alunos bebem o que fizeram, comem o que fazem, como a sopa que é feita na escola pelos alunos e pelas alunas. Isso é uma coisa muito importante para nós. Ensinamos a fazer artesanato; as crianças vão aprender com a mãe velha a ir para o mato buscar o material, conhecer as árvores e quais os materiais que servem e fazer toda a preparação. Um trabalho prático com que os alunos e alunas realmente aprendem e que valoriza a nossa cultura. (Professora Matilde Gavião, Entrevista, 2017).

O professor Nelson Gavião afirma que o não indígena aprende somente na escola e que o indígena aprende com seu pai, sua mãe, sua comunidade. Para o professor, a escola indígena defende, ensina e valoriza a cultura do povo Gavião, a qual é muito importante para todo o povo. Acreditamos que, assim como afirma Backes (2014, p. 19), os povos indígenas “estão permanentemente afirmando suas identidades e questionando a colonialidade”. Com base nas entrevistas realizadas com os professores e a professora indígenas, assim como Backes e Pavan (2017, p. 165), “vemos a perspectiva teórica da interculturalidade crítica e da colonialidade como central na luta pela ressignificação do currículo da escola indígena”.

O professor Zacarias Gavião acredita que existem várias diferenças entre a escola indígena e a escola não indígena, e, para ele, a diferença começa pelos alunos, por uma questão cultural: “Não é menos ou mais, não é porque é inferior ou superior, não é nesse sentido, é uma questão cultural, questão de ambiente, questão de viver em outro habitat” (Professora Zacarias Gavião, Entrevista, 2017). As diferenças destacadas por este professor levam-nos a pensar nas palavras de Fleuri (2014), que defende que os diferentes saberes precisam ser considerados no processo educativo sob a perspectiva da interculturalidade crítica. “A consideração da complexidade dos saberes ancestrais dos povos indígenas constitui-se como uma necessidade importante para promover o empoderamento desses povos historicamente subalternizados” (FLEURI, 2014, p. 100).

O professor Zacarias Gavião enfatiza que as maneiras de explicar e de ensinar do professor indígena e não indígena são diferentes. Os professores e professoras indígenas são diferentes e procuram sempre contextualizar o assunto trabalhado, articulando-o com a história do povo. Ele ressalta que os professores e professoras indígenas procuram questionar o que é ensinado, o que se fala sobre o indígena na escola não indígena. Lembramos com Fleuri (2014, p.100) que, indo “além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas socioculturais”. Zacarias Gavião questiona e não concorda com a forma genérica com que os livros didáticos apresentam os povos indígenas do Brasil. O que os materiais didáticos apresentam “não é o que realmente é de verdade, mostra o índio com biquíni, o índio com cocar e com flecha, o índio só sabe pescar, só sabe dançar e caçar. Isso é o que o livro ensina, parece que o índio é do passado” (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2017). As palavras do professor vão ao encontro do pensamento de Baniwa (2006, p.34), que afirma: “historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância”. Essa visão etnocêntrica produziu/produz uma relação discriminatória entre os povos indígenas e a sociedade não indígena.

O professor Zacarias Gavião entende que é preciso mostrar que os indígenas não fazem parte só da história do passado, mas do presente também. A escola precisa trabalhar com seus alunos e alunas que a cultura é dinâmica, sofre mudanças e acompanha a realidade; “a gente não deixa de ser índio

porque o mundo girou e a globalização chegou” (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2017). Para ele, a chegada da globalização significa o seguinte:

Antigamente, nós andávamos três dias para chegar de uma aldeia a outra a pé com a família, com as crianças, paneiro nas costas, e chegávamos depois de três dias de boa, tranquilo. Agora, com três minutos ou três horas, estão no destino com o carro ou com a moto. Se quiser me comunicar com um parente, eu não preciso ir lá, só pego o WhatsApp aqui na aldeia e pronto, quer dizer, isso é globalização. Nós também estamos inseridos nesse contexto, portanto, não deixamos de ser indígenas por isso. Não precisamos deixar ou perder nossa cultura.

Entendemos que o pensamento decolonial deste professor problematiza as hierarquias e busca criar outras formas de produção de conhecimentos (MOURA, 2017). Segundo ele, os professores e professoras indígenas Gavião preocupam-se em trabalhar a questão da valorização cultural do seu povo com os alunos e alunas para que eles/elas possam fortalecer cada vez mais os aspectos culturais do povo Gavião. Eles trabalham para que os alunos e alunas sintam orgulho de serem indígenas e jamais tenham vergonha de sua origem, de seu povo.

Portanto, a postura decolonial dos professores e professora indígenas Gavião é um processo de construção e reconstrução diante da colonialidade do poder. Com base em Walsh (2016, p.72), é possível compreender que o decolonial “é um processo de luta, não só contra, mas ainda mais importante, *para* – para a possibilidade de um modo-outro de vida”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, podemos afirmar que a educação escolar indígena tem sido criada e ressignificada pelo protagonismo dos professores, alunos e comunidades indígenas, os quais têm contribuído significativamente na criação dos currículos de suas escolas; estes, apesar de serem garantidos pela legislação como específicos e diferenciados, na prática, ainda estão em construção. E são os professores, os alunos e as comunidades indígenas que têm condições e legitimidade para construir e reconstruir esses currículos.

Com base nos dados produzidos pela pesquisa, é possível perceber que os professores e professoras indígenas Gavião se preocupam e se empenham em

trabalhar as questões culturais do seu povo com os alunos. Entendem que as questões culturais fazem parte do currículo da escola e que cada vez mais precisam valorizar e fortalecer a sua cultura. Por isso, eles trabalham para que os alunos se sintam orgulhosos de serem indígenas e não tenham vergonha de sua origem. Assim, transformam a escola, que já foi um dia ameaça aos povos indígenas, em mais um espaço de luta e resistência das comunidades indígenas.

A pesquisa mostrou que os professores indígenas Gavião têm uma postura decolonial diante da construção e reconstrução do currículo que desenvolvem com seus alunos. Eles têm definidas as características do currículo que querem construir com suas comunidades: um currículo específico, que expresse os aspectos socioculturais e linguísticos do seu povo, mas que dialoga com as diferentes culturas não indígenas, assim construindo uma educação intercultural crítica e decolonial. Os professores indígenas da etnia Gavião reafirmam que o currículo não se reduz a supostos conteúdos neutros e que ele está irremediavelmente intrincado na produção de identidades e diferenças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2012.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As crianças indígenas numa escola pública não indígena: uma análise para além do currículo normalizador e colonizador. In: SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador et al. (Orgs.). **Diversidade e arte na formação docente**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017. p. 161-177.

BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 108-119, jul./dez. 2011.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abril 2016.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dallas; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Gomes; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.3, p.17-29, set./dez. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos - Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Educação intercultural crítica e trabalho centrado em projetos: um diálogo produtivo para reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 304-320.

LEITE, Eudes Fernando; BALLER, Leandro. Fronteira e fronteiriços (as). In: COLLING, Ana; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: UFGD, 2015. p. 289-296.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016.

MOURA, Eduardo Junior Santos. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. In: SANTINO, Gabriela Di Donato Salvador, et al. (Orgs.). **Diversidade e arte na formação docente**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017. p. 19-32.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteira**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Modernidade e pós-modernidade e a construção e declínio do sujeito: implicações para o currículo. In: BACKES, José Licínio et al (Orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015. p. 171-193.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

Recebido em 24 de dezembro de 2019

Aprovado em 02 de junho de 2020